

Zander, Hartwig

Eine Sache um ihrer selbst willen tun. Zur "Niederlegung" eines pädagogischen Prinzips in Alexander Neills Tagebuchaufzeichnungen

Pädagogische Korrespondenz (2003) 31, S. 71-95



Quellenangabe/ Reference:

Zander, Hartwig: Eine Sache um ihrer selbst willen tun. Zur "Niederlegung" eines pädagogischen Prinzips in Alexander Neills Tagebuchaufzeichnungen - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2003) 31, S. 71-95 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-81089 - DOI: 10.25656/01:8108

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-81089>

<https://doi.org/10.25656/01:8108>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

5 DAS AKTUELLE THEMA

Jens Rosch:

Dyskalkulie

*Phänomenologie eines modernen kulturellen Unbehagens
am Beispiel des dekadischen Positionssystems*

25 DIDAKTIKUM

Andreas Gruschka

Ganymed in den Fängen der Didaktik

43 DISKUSSION

Jens Rosch / Michael Tiedtke

Anmerkungen zu Jürgen Diederichs Sokratischem Gespräch mit Sokrates

50 AUS DER FREMDE

Stefan Blankertz

Biologismus kommt nicht von Biologie

Möglichkeiten und Grenzen biologischer Aufklärung

71 DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK

Hartwig Zander

Eine Sache um ihrer selbst willen tun

*Zur „Niederlegung“ eines pädagogischen Prinzips in Alexander Neills
Tagebuchaufzeichnungen*

96 DISKUSSION

Bernd Hackl

Eyes wide shut

Über die Verwechslung von Markt und Freiheit

101 NACHGELESEN

Sieglinde Joritz

Blick zurück nach vorn

Ein Nachtrag zum „Adorno-Jahr“

Hartwig Zander

Eine Sache um ihrer selbst willen tun.

Zur »Niederlegung« eines pädagogischen Prinzips in Alexander Neills Tagebuchaufzeichnungen

»Knowing how to advise about behaviour is not the same thing as knowing how to behave ... neither an intuitive nor a discursive sort of knowing that ... It is somewhat like dancing gracefully, which differs from a St. Vitus dance, not by its incorporation of any extra motions (internal or external) but by the way in which the motions are executed« (Gilbert Ryle 1945 vor der »Aristotelischen Gesellschaft« in London)¹.

Am Anfang steht die Feststellung: Es wird wenig gelesen. Diese Tatsache, so Blanchot², werde durch die unaufhaltsame Verbreitung von Autoren, Herausgebern und Büchern nur verdeckt; dadurch, dass die Kultur als Mittler zwischen das Schreiben und das Lesen trete. Immer sei da ein Stellvertreter, der namens der Kultur sage, was das Schreiben dem Lesen mitzuteilen hat: im Kommentar, der die überlieferten Lektüren sichert; in der Exegese, die weiß, wo die verborgenen Allegorien zu finden sind; in der Deutung, die dem Verstehen den Sinn offenbart; in der Dechiffrierung, die den Zeichen deren symbolische Geheimnisse enträtselt. – Lesen aber, was ist das? Seinem Begriff nach sich am Schreibzeug materialisierendes Lesen, aufzeichnendes, das Gelesene von den Lesenden und ihrer Lesekultur distanzierendes Schreiben. Im Schreiben materialisiert, wird Lesen in den gegenwärtigen Zeitläuften zu einem subversiven Vorgang. Während Achill redet, also anderen etwas vorträgt, übt sich die Schildkröte in den Listen paradoxen Schreibens.

I

WORUM GEHT ES?

Sich zuerst zu fragen, was das denn heißen könnte, Alexander Neill subversiv zu lesen. Zunächst und immer wieder daran erinnern, dass das »Buch«, das ihn unter dem Titel »Summerhill« als Autor bekannt machte, nicht sein Text ist, sondern eine

¹ Gilbert Ryle, *Knowing How or Knowing That*. In: *Proceedings of the Aristotelian Society*, London 1945/46, 1–16. Dieser Vortrag steht am Anfang der Nachkantischen „Propädeutik“. Wenn im Artikel „propädeutisch“ gesagt wird, dann zunächst in der Bedeutung des Ryle'schen „Knowing How“.

² Maurice Blanchot, *L'entretien infini*. Gallimard, Paris 1969 (deutsch bei Hanser, München 1991).

Kompilation von Textstücken, -auszügen und -passagen aus mehreren seiner vorab publizierten Bücher, die ein ziemlich skrupelloser US-Verleger Anfang der 60er Jahre zu einer Art Dogmenlehre »Alternativer Erziehung« zusammenwürfelte. Der Erfolg von Buch, Autor und Herausgeber stützte sich auf die vielfältig offenen, extrem plastischen Konnotationen, die vulgär- und kathederpädagogisch als Projektionsfläche alternativen Sinnsuchens diente.

Was also lesen? »Subversiv« läge es nahe, sich gegen diese Zustände aufzulehnen und gerade die Schriften Neills zu lesen, die in diese Kompilation nicht aufgenommen wurden. Dazu zählen in erster Linie die Tagebücher, die Neill zwischen 1915 und 1923 führte. Sie beginnen mit dem Ausbruch Neills aus seiner schottischen Lehrertätigkeit und enden mit dem Beginn einer eigenen, autonomen Pädagogik. Im ersten Tagebuch, das im Widerstand gegen den Tagebuchzwang geführt wurde, unter den die Schulverwaltung ihr Lehrpersonal stellte, trägt er eine Notiz ein, die unsere Aufmerksamkeit wecken sollte. In ihr kündigt sich in nuce die pädagogische Revolte des zukünftigen A. Neills an.

Worum geht es in dieser Notiz? – Es geht darum zu zeigen, aus welchen Motiven ein Lehrer aus dem Bildungs- und Erziehungssystem aussteigt und nach anderen Wegen sucht. Die (Such-)Verfahren, die er wählt, sind mit den Begriffen institutionalisierter Erziehung und Bildung nicht definierbar. Literarisch wird die Aufmerksamkeit der Lesenden auf eine zufällige Begebenheit, ein beiläufiges Geschehen, einen nachdenklichen Eindruck gelenkt, der den jungen Lehrer Neill in seinem tradierten Tun innehalten lässt. Warum gerade dieser Vorfall und kein anderer? Anlässe, sich gegen die schottische Schulwirklichkeit aufzulehnen, findet der Junglehrer reichlich. Doch nur ein Vorfall scheint sich in den Augen des Protagonisten als begrifflich so tragfähig zu erweisen, dass, zehn Jahre später, aus der Auflehnung, der Revolte, der »attitude critique« eine pädagogisch definierbare »conduite expérimentale« wird³.

Beschrieben wird durch einen Schulrat die Diagnose von Körperhaltungen schottischer Landarbeiter, denen die Verkrüpplung frühzeitig anhaftet. Ob der Vorfall sich tatsächlich in der geschilderten Weise ereignet hat, ist ziemlich belanglos. Die Quellenlage legt eher nahe, dass die Kenntnis von Schriften und möglicherweise die indirekt übermittelten Berichte von Personen, die in Hellerau zu »Rhythmiklehrerinnen« ausgebildet wurden⁴, Neills Aufmerksamkeit auf die Probleme des Rhythmus lenkten. Verstärkt sich die Vermutung, es handelt sich bei dieser Textpassage um ein literarisches Konstrukt, so hätten wir allen Grund, deren Fassung genau zu lesen. Um so mehr, als die Beobachtung, die sich später als Auslöser erweist, mit der Schulwirklichkeit des Junglehrers *prima vista* nichts zu tun hat.

In seinem Lehrertagebuch, »A Dominie's Log« (1915), notierte er, dass er lange Zeit davon überzeugt gewesen sei, »that drill was unnecessary for rural bairns«; dass

3 Die Ausdrücke „attitude critique“ und „conduite expérimentale“ sind Arbeiten Foucaults aus den Jahren 1978/79 entnommen. Sie bezeichnen zwei entgegengesetzte Pole theoretischer Praxis, einen strategischen und einen anti-strategischen Pol. Den ersten übersetze ich mit dem Wort „kritische Einstellung“, den anderen als „experimentelles Handeln“. Da es sich meines Erachtens um *termini technici* handelt, behalte ich die Foucault'schen Ausdrücke bei. Ihr Gebrauch, also ihre Bedeutungen klären sich im Gang des Arguments.

4 Bereits 1910/11 wurden fünf Engländerinnen, ein Engländer und eine Schottin in Hellerau zu Gymnastiklehrerinnen ausgebildet.

Leibesübungen für Landkinder eigentlich überflüssig wären. Zwei Vorurteile spielen hier hinein, das allgemeine Vorurteil, das mit dem Ausdruck »Land« in Kontrast zur »Stadt« Vorstellungsmuster wie »frische Luft«, »viel Bewegung« und »gesunde körperliche Anstrengung« assoziiert und das spezifisch englische, das jede Art angeleiteter sportlicher Betätigung als Reservat zur Förderung des Oberschichtennachwuchses betrachtete. »It was the chief inspector of the district who converted me«. »To convert«, ein auch außerhalb religiöser Konnotation semantisch starker Ausdruck: der Schulrat soll Neills Einstellung von Grund auf geändert haben. Er machte Neill darauf aufmerksam, wie plump und schlaff die »Landkinder« sich bewegen. Ein Bauer könne zwar einen Sack Kartoffeln auf seinen Rücken heben und schwere Lasten tragen, »but he has«, so der Schulinspektor, »no agility, no grace of movement«⁵. Er bewege sich plump und verkrampft. Was ihm offensichtlich mangle, dass seien Behändigkeit und Anmut in den Körperbewegungen.

Jahre später, als er seine Aufzeichnung literarisch niederschreibt, weiß Neill, dass es eine Sache ist, vormilitärisch die Körper dahin zu dressieren, dass sie den Test des »physically alert« bestehen; eine andere, Leibesübung und Anmut in Beziehung zu setzen: »I agree with him now. I find that drill makes my bairns more graceful. But I am far from being leased with any system that I know. I don't really care tuppance [ich habe mich einen Dreck darum gekümmert] whether they are physically alert or not, but I want them to be graceful, if only from an artistic point of view«⁶. Die Partikel »only«, eine Art rhetorischen »understatement's« des Gemeinten, weist den Weg: nicht den der public schools, deren Erziehungsziel das »physically alert« militärisch tauglicher Körper ist, sondern die Suche nach einer Pädagogik, in der die Freude an dem »artistically graceful« tänzerischer Körperbewegung ins Zentrum rückt, nicht »Spannung«, sondern »Anmut« als pädagogisches Prinzip der Körperbildung. Eben dieses ästhetische Moment der »Anmut« fehle bei all den Volkstänzen auf dem Land: »The ploughman takes off his jacket, and sweats his roaring way through *The Flower of Edinburghs* ...«⁷.

Worum geht es? – Es geht um »Gliedern« als pädagogischem Gegenpol zur Epistemik des »Darstellens«. Es geht um »Gleichzeitigkeit« und »Überschaubarkeit« im Gegensatz zu »Erklärung« und »Begründung«. Das Problem, an dem die begrifflichen Konstruktionen der »Gliederung« gezeigt werden sollen, ist das des *Rhythmus*. Ähnlich dem Gebrauch des Wortes »Gliederung«, das die Mechanik ineinandergreifender Gelenke bezeichnet, gewinnt der »Rhythmus« in dem Moment, in dem ich den Gebrauch des Wortes aus seinen engen motorisch-mechanischen Konnotationen löse und ihn metaphorisch erweitere, eine eigenständige Bedeutungskraft. Diese Bedeutungen hängen eng damit zusammen, wie wir Zeit- und Raumanschauungen definieren. Im Zuge des überlieferten Euklid'schen Wissens arbeiten wir mit absoluten Messgrößen wie Länge, Strecke oder Frequenz. *Rhythmus* tritt uns dann als ein Ensemble metrisch definierter Zeiteinheiten entgegen. Dies sind starre Größen der Zeitmessung, mit denen wir metaphorisch nicht viel anfangen können. Unter der

5 A. Neill, *A Dominie's Log*. London 1915, 56.

6 L.c., 57.

7 Ibid.

erweiterten Problemstellung des Rhythmus geht es um die Gewinnung relationaler und variabler Merkmale, die es uns erlauben, Zeitstrecken oder Zeitfrequenzen ebenso wie Raumlängen ineinandergreifen zu lassen. Wir erwarten vom modernen Rhythmus, dass er den Raum »in Bewegung setzt«.

Zu Beginn des Ersten Weltkriegs, als Neill seine Tagebuchnotizen nieder zu schreiben begann, waren auch und gerade in England die ersten Veröffentlichungen über einen erfolgreichen Versuch erschienen, »to combine drill with music«, wie Neill es nannte. Zum ersten Mal, so Neills Eindruck, war eine Methode, eine Form, eine Gestalt entwickelt worden, mit deren Technik es gelingen mochte, Leibesübungen an ein ästhetisches Prinzip zu binden; etwas von den Forderungen zu verwirklichen, die der Begriff der Anmut an die Pädagogik stellte. »The system I really want to know is Eurhythmics. I recently read an illustrated article by (or on?) Jaques Dalcroze [Emile Jaques-Dalcroze, H.Z.], the inventor of the method, and the founder of the Eurhythmics School near Dresden. The system is drill combined with music. The photographs were beautiful studies in grace ... I think I shall try to found a Eurhythmics system on the photographs«⁸.

Worum geht es also? Es geht um den Begriff der Pädagogik. Es geht um experimentelle Verfahren zu seiner Konstruktion. Es geht, im vorliegenden Fall, um die Relation zwischen »Rhythmus« und »Gliederung«. Es geht darum zu wissen, was gemeint ist, wenn mensch den Ausdruck »Pädagogik« außerhalb der Grenzen benutzen will, die der Erziehungswissenschaft diskursiv und epistemisch gezogen sind. – Diskursiv steht die Sprache der Pädagogik, sei sie negativ oder affirmativ, widerständig oder konform, unter der Autorität der erziehungswissenschaftlichen Rede, die, dank ihrer Mächtigkeit, immer und allein eine Rede *über* Sachverhalte ist. Diese, aus rein lexikalischer Verlegenheit »pädagogisch« genannte Rede *über* Pädagogik läuft innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskursivität um. In Form und Inhalt ist sie nachhaltig geprägt durch eine weit zurückreichende phänomenologische Überlieferung. Deren Wahrnehmungs- und Erfahrungsbegriff steht unter der Annahme, dass dem Gebrauch von Worten der Sinn, den diese Worte ausdrücken sollen, grundsätzlich vorausgeht. Geprägt durch die Tradition phänomenologischer Rede, die das »Wesen« in der »Erscheinung« sich offenbaren lässt, vermuten wir, der Sinn, den wir metaphorisch im »Blick«, im »Licht«, in unserer »Intuition« optisch konfigurieren, suche sich im Sprachgebrauch den ihm adäquaten Ausdruck. Auf diese Weise hypostasieren wir die empirische Wahrnehmung, die wir als Substrat der Bedeutungen lesen sollen, zur transzendentalen Erfahrung. Wir sehen nicht, dass eine solche Rede es in aller Regel unterließ, ihre eigene Sprache kritisch daraufhin zu beobachten, was sie de facto tat, wenn sie ihre Sprache in Gebrauch nahm. »Pädagogik« redete *über* »Pädagogik« ohne die Rede zu kennen, in der sie *über* etwas redete. Die allmächtige und extrem attraktive Doxa des Sinns schützte die pädagogische Rede vor der Sprache, die sie in Gebrauch nahm. In dieser Lage musste die »Alternativität« als einziger Weg erscheinen, aus der Doxa auszubrechen. Nur, und das ist eine der Fragen, die sich am begrifflichen Experiment »Pädagogik« stellt, verdunkeln die lexikalischen

Zusätze »Alternativ«, »Gegen«, »Anti«, »Reform« oder gar »Revolutionär« und »Proletarisch« nicht einfach die Tatsache, dass unter diesen Vorzeichen Sachverhalte gemeint sind, die allein »Pädagogik« und nur »Pädagogik« genannt werden sollten? – Epistemisch konstituiert die Erziehungswissenschaft ihren Gegenstand als Tatsache, »fait d'éducation« oder »fait d'instruction«. Seitdem es sie als Disziplin gibt, steht deren Erkundung, methodologisch und epistemologisch, unter den Regeln sozialwissenschaftlicher Forschung. Sie untersucht die disziplinär nur schwach eingrenzenden »Erziehungs- und Bildungstatsachen« als relativ exakt beobachtbare und feststellbare Begebenheiten, als Verläufe, als Kausalnexa, als prognostizierbare Ereignisse, als strukturelle Geflechte oder systemische Gefüge, kurz: als Ensembles von Sachverhalten, welche die Menschen *notwendig* vorfinden. Es sind dies klassische Gegenstände sozialwissenschaftlicher Konstitutionsleistungen, soziale Institutionen, Zwangsverhältnisse, Machtkonstellationen, kurz: eine Klasse realer Geschehnisse und kategorialer Dispositionen, welche die Menschen als Bedingungen ihrer (Klassen-) Lage Tag für Tag vorfinden und hinnehmen. Wie die Sozialwissenschaften insgesamt, konstituiert auch die Erziehungswissenschaft ihren Gegenstand im Modus des Bedingten. Der temporale Grundzug des Bedingten ist dessen institutionelle Kontinuität. Deren Postulat lautet: »Weitermachen!«. Unter der Herrschaft dieses Postulats wird die Erziehungswissenschaft nur solche Aussagen über zukünftige Ereignisse treffen wollen, deren diese bewirkende Faktoren sie als notwendig zum Zeitpunkt (t_0) der Aussage eindeutig bestimmen kann.

Worum geht es? – Es geht um den Nachweis, dass Pädagogik ein *Prinzip* ist und kein empirisch abgegrenzter Bereich, in dem sich erzieherische oder bildnerische Begebenheiten ereignen. Es geht um die Begründung des Prinzipienrangs der Pädago-

gik; es geht um ihre Geltung, darum, dass das Korrelat eines Prinzips kein Bedingtes sein kann, sondern einzig das Unbedingte als Forderung. Bedingtes und Unbedingtes stehen in einem unmittelbaren, unversöhnlichen Gegensatz. Man mag die sozialen Verhältnisse, die Klassenlage und die institutionellen Abhängigkeiten als die Bedingtheit unserer Existenz diagnostizieren; der Kampf für eine Assoziation freier Individuen ist unbedingt. Es geht also um die These, dass zwischen der erziehungswissenschaftlichen Episteme und der »Pädagogik« als Prinzip ein strenger, heterothetisch bestimmter Gegensatz besteht. Zwischen »Pädagogik« und Erziehungswissenschaft geht einfach nichts zusammen.

Worum geht es denn dann? – Es geht um den Prinzipienbegriff der Pädagogik, um »Pädagogik«. Es geht um die Unbedingtheit, die der Begriff »Pädagogik« konstruiert. Es geht um die Gliederung eines axiomatischen Feldes, in dem die pädagogische Unbedingtheit sich als unmittelbar überschaubar erweist, sie sich gleichsam aus ihren eigenen begrifflichen Voraussetzungen bildet. Diese Konstruktion, schlage ich vor, stütze sich auf drei Axiome: das Axiom der Unbedingtheit, das Axiom der Intermitenz und das Axiom der Niederlegung. Das Axiom der Unbedingtheit setzt die Heterothesis der Pädagogik; das Axiom der Intermitenz setzt die Modalität und das der Niederlegung die Materialität der Pädagogik. *Heterothesis*, *Modalität* und *Materialität* umreißen das axomatische Feld, in dessen Grenzen die begrifflichen Konstruktionen der Pädagogik getätigt werden sollen.

Die Sache, für die hier der Name »Neill« steht, ist durch einen besonderen, aber grundlegenden Zug des Niederlegens umrissen: die pädagogische Geste des »Gliederens« (»Rhythmik«). Sie ist, da sie axiomatisch konstruiert wird, in sich konsistent und allein aus sich heraus begreifbar. Die Kenntnis der beiden anderen Axiome, dem der *Heterothesis* und dem der *Modalität*, dient propädeutisch der Gliederung des axiomatischen Feldes insgesamt.

Heterothesis: »Pädagogik« und Erziehungswissenschaft stehen in einer gegenseitigen Beziehung radikaler Andersheit. Formal betrachtet negiert das erziehungswissenschaftliche Wissen den Unbedingtheitsanspruch der »Pädagogik«. Es weist das Scheitern aller pädagogischen Aufstände gegen das Wirkliche an der Wirklichkeit der »faits d'éducation« und der »faits d'instruction« nach. So verhalten sich die pädagogischen Experimente, in denen sich jene Aufstände materialisieren, dem Kontinuum des Wirklichen gegenüber nicht negatorisch als deren Aufhebung, sondern sie behaupten dem Wirklichen gegenüber ihre eigene Affirmativität in der Differenz. – Die oberste Maxime pädagogischen Handelns lautet seit Rousseau: »Que jamais ne dépende l'homme de l'homme«. In der positiven Wendung Kants heißt dieser Satz: Die Freiheit des Menschen kann nur der eigene Ausgang aus selbst verschuldeter Unmündigkeit bedeuten. Rousseau und Kant erhoben die Freiheit zum Prinzip der »Pädagogik«. Auf die Frage, worum es denn in der »Pädagogik« geht, lautet die Antwort: »Um die Freiheit als Aufgabe«. »Pädagogisch« hieße das Experiment [»conduite expérimentale«], das die Forderungen des Unbedingten testet. Das pädagogische Experiment, die experimentelle Einstellung der »Pädagogik«, so Durkheim bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts, lässt sich in den epistemischen Grenzen erziehungswissenschaftlicher Gegenstandskonstitution nicht definieren. Im Experiment materialisiert sich die nicht umkehrbare, nicht äquivalente Stellung

des Unbedingten dem Bedingten gegenüber: die Affirmation unversöhnlicher Andersheit.

Modalität: Jeder Versuch, Pädagogik aus der Temporalität der Erziehungs- und Bildungswirklichkeiten zu lösen, hat sich mit dem Problem der Nicht-Umkehrbarkeit des Kontinuums, dessen dominierender Linearität, dem ungebrochenen Verlauf und der durchgängigen Determiniertheit empirischer Tatsachen herumzuschlagen. Rousseaus Gedankenexperiment oder Pestalozzis Versuche erweisen sich, der Ungebrochenheit institutioneller Kontinuität gegenüber als seltene, als »ungesellige« und kontingente Aufbrüche, als eine Art real nicht mögliches »Draußen«, als extraterritoriales Exil. Etwas einzigartig Überschüssiges hatte sich in ihnen ereignet. Die Aktualität solch hochverdichteter Momente nannte Durkheim mit einem Ausdruck, der sowohl temporal wie modal gelesen werden konnte, Intermittenz.

»Intermittenz« soll hier eine Modalität, keine Temporalität bezeichnen. »Unstetigkeiten« fordern dazu auf, aus dem temporalen Kontinuum in die Modalität der Indeterminismen zu wechseln, aus den Kategorien von »Zeitstrecke« und »Zeitintervall« in die Formen des Überschaubaren und Gleichzeitigen, aus der Wirklichkeit des »Real-Möglichen« in die im Wirklichen »abwesende Präsenz« des »Aktual-Möglichen«.

Es gilt also, aus dem einfachen kategorialen Kontext von Zeitverläufen und Zeitintervallen herauszutreten.

Gehen wir einmal davon aus, die Temporalität $\{t \geq t_0\}$ löse sich in der strengen Gleichzeitigkeit von $\{t_0\}$ auf, so dass wir nicht mehr von »Zeitlichkeit«, sondern von »Aktualität« sprechen; gehen wir ferner davon aus, nicht mehr in Termini wie »Linien«, »Abläufen«, »Frequenzen« oder »Intervallen«, sondern in denen der Unfertigkeit und der Kontingenz die Sachverhalte zu definieren, die »pädagogisch« heißen sollen, so verlagert sich die Erprobung der Satzgeltung von der Kraft der Hypothesen zur Konsistenz der Konstruktivität des eigenen Handelns. Der in einem Satz behauptete Wahrheitswert wird fortan definiert durch die Korrelationen zwischen dem, was wir sagen und dem, was wir tun. Der Satz behauptet die konstruktive *Adäquation* von »Satz« und »Tun«. Anders gewendet: wir stellen die *Adäquation* auf konstruktiv-experimentellen Wegen her. Im »Tun« erproben wir einen als »möglich«, aber nicht als »wirklich« behaupteten Sachverhalt. Diese Differenz resultiere aus deren alle Zeitindizes abbauenden Unstetigkeit. *Adäquation* bedeutet, dass hier keine Sache expliziert wird, sondern Zugangswege, Suchverfahren, Aufmerksamkeiten erprobt werden, die eine Sache, hier die Sache »Pädagogik«, als »aktual-möglich« erweisen.

Dem Primat der Konstruktion korrespondiert die Unbedingtheit des Handelns, die Forderung nach schrankenloser Imagination. Die Freisetzung des »Aktual-Möglichen« von den Konstitutionsbedingungen der Temporalität, dessen Erprobung, erfordern einen – experimentell geschützten – Freiraum, in dem allein das Spiel der Einbildungskraft der Konstruktion Grenzen setzt. Von Freiräumen ist hier die Rede, in denen die imaginären Elemente des Realen nur die eine Grenze nennen, die ihnen der Wahn setzt, das Mögliche für das Wirkliche zu nehmen. Freiräume, für deren Begriff der Satz gilt: »Es gibt Mögliche [*des possibles*], die sich nie verwirklichen lassen«. Diesen Satz ergänzend ließe sich sagen, »Pädagogik« bewegt sich im imaginären, nicht-wirklichen Spielraum der »conduite expérimentale«. Nur: die in der »conduite

expérimentale« freigesetzte Einbildungskraft, deren Korrelat das Gelten ist, erfordert eine ebenso präzise Wiedergabe wie die physikalische Darstellung des Wirklichen in der Nicht-Wirklichkeit der Mathematik. So wie die theoretische Wahrheit tritt auch die Pädagogik aus der Wirklichkeit heraus. »Pädagogik« ist nicht, sie bedeutet. Ihre Materialität ist das Experiment.

Worum geht es wenn wir, Neills Textpassagen lesend, den Begriff des *Materials* zum Prinzip der *Pädagogik* in Bezug setzen; wenn wir in der *Pädagogik* etwas suchen, das wir die »Materialstellung« des Geltens nennen? *Material* hat einen hellen Klang. Im *Material* gehen Arbeit und Resistenz zusammen, bilden eine »Stellung«, die wir als das *Negative* der Bedeutungen im eigenen Tun erfahren. Ganz anders als in der bloßen Stofflichkeit, einem Gegebenen, einem Vorgefundenen, dem wir uns als Substrat des Wirklichen, als kategorialer Bestimmung gebunden wissen. – Der Ausdruck, mit dem wir die Materialstellung in der Pädagogik bezeichnen wollen, sei »Niederlegen«; ein bewusst ungeselliger, sperriger Ausdruck, der der Lask'schen Geltungslehre entnommen ist. Gegen welche andere, eher »gesellige« Ausdrücke setzt sich »Niederlegung« ab? Worin besteht ihre affirmative Kraft?

»Niederlegen« ist der Gegenname, das Antonym zu »Darstellen«. »Niederlegen« heißt, eine Sache dem Blick entziehen, sie jemandem anvertrauen, an einem sicheren Ort hinterlegen, *deponieren*. »Darstellen« heißt eine Sache offen darlegen, sie dem Blick öffnen; heißt, ein Gesagtes in ein Blickfeld rücken, die Rede optisch *exponieren*. Das Gesagte »niederlegen« bedeutet, es in einem Eigens hierfür erstellten Schriftstück zu formalisieren; bedeutet, jedes Sprachzeichen mit größter Sorgfalt einzuschreiben; es Sprachformen und Schriftzeichen anzuvertrauen, die in den Fluss des Darstellens einbrechen, um das gebrochene Wort, das der Differenzen und Andersheiten, zu dokumentieren. Worte die, weil gebrochen, aus dem Redefluss heraustreten und nicht übertragen (»transcrire«) werden können. »Niederlegen« bedeutet auch, eine Figur, ein Dreieck, in eine andere Figur, in einen Kreis, einzuzichnen (»inscrire«).

»Darstellen« heißt, eine Sache exponieren, sie ausstellen, sie dem weiten, zusammenfassenden Blick, der kontextualisierenden »Schau« öffnen. In der »Darstellung«, so Blanchot, verhalte sich der Sprachgebrauch pervers, absurd. Er tue so, als könnten wir den Sachverhalt, auf den er verweist, mit einem Mal von allen Seiten sehen. Das Wort stelle sich nicht mehr als Wort vor, sondern als den von den Begrenzungen der Augen befreiten Blick dar. »Nicht mehr eine Sprachweise, sondern eine transzendente Schau«. Deren Ort ist das »Kathedr«, Institut des Exponierens ungebrochen fließender, sich selbst transzendierender und schrankenlos übertragener Wortsprache. Die uns so vertraute und selbstverständliche Anlehnung des Sprachgebrauchs an optische Metaphern hat seinen Grund in der Zentrierung des »Darstellens« auf die Dominanz des *Selbst*. Das »Selbst«, seine Reflexivität bindet den Anderen, sei es affirmativ oder negativ, an die Funktionen der Erzählenden, der Berichtenden, der Darstellenden. Darstellend wird der »Andere« als der »Andere« des »Selbst« in den Blick genommen. Das in einem Schriftstück niedergelegte, mithin formalisierte Wort bezeugt hingegen den Anderen als »Draußen«, Achtung dem Abwesenden gegenüber.

Der niedergelegte Andere wird dem »Darstellen«, dem »Überblick« der Aufgeklärten entzogen. Das niedergelegte Wort bedeutet nur insoweit, als es nachzeichenbare Spuren und Linien hinterlässt, manifeste Schreibgesten: reine *Materialität*¹⁰.

II

DIE MATERIALITÄT DER *GESTE*: »PÄDAGOGIK« IN ACHT KONSTRUKTIVEN SCHRITTEN

Dieser Einschub sollte beim ersten Lesen übersprungen werden. Dann aber, wenn mensch die Sätze wissen will, von denen her der Verfasser die eigenen konstruiert, müssen sie mit dem Schreibzeug zur Hand nachgezeichnet werden.

1. Der Satz, das *Gelten* materialisiert sich in *Gesten*, besitzt für die Pädagogik einen axiomatischen Wert. Nur bleibt er solange unscharf, als nicht zum einen zwischen »Materialität« und »Stofflichkeit« unterschieden wird, zum anderen die *Geste* (noch) nicht als Korrelat der Intentionalitätsfunktion allen Geltens definiert ist. Bereits auf dieser Stufe begrifflicher Konstruktion sollte sich die Heterothetizität allen Geltens dem Wirklichen gegenüber zeigen: in der Unvereinbarkeit von »Stofflichkeit« als kategoriale Bestimmung des Wirklichen und Materialität als »Stellung« des Geltens.
2. Wenn Lask sagt, das *Gelten* werde »niedergelegt«, so spricht er nicht von einem Substrat als stofflichem Träger des Geltens, sondern er rückt *Gelten* in einen Tätigkeitszusammenhang: den der durch *Gesten* des Niederlegens angezeigten Materialisierungen des *Geltens*.
3. In den *Gesten* materialisiert sich das *Gelten* als »Das Draußen des *Geltens*«: als Korrelat der prinzipiellen Intentionalität allen *Geltens*, das immer nur in Relation zu einem Anderen steht, als »Bedeutend«. »Die Bedeutungsbestimmtheit ist ... nur ein kurzer Ausdruck für das Verhältnis des Geltens zu irgendeinem anderen«¹¹. »Bedeutend« ist nun der Ausdruck, mit dem das Verhältnis des Geltens zu einem Anderen bezeichnet werden soll. Das im Bedeuten ausgedrückte Verhältnis des Geltens (als reiner Form) zu einem Anderen »ist das Hingelten auf eine Materialität«.
4. »*Hingelten*«, das materiell durch die *Geste* des »Niederlegens« bestimmt ist, erweist sich, da gestisch geprägt, als Gestaltungsvorgang. »Gestaltung« meint, dass die Materialstellung des Geltens im »Bedeutend« als ihr Korrelat die »Formstellung« des Geltens erfordert. Materialstellung und Formstellung des Geltens bilden die Pole der »Gestaltungen«, in denen *Gelten* »bedeutet«. Nichts anderes als das im Bedeuten ausgedrückte Verhältnis des *Geltens* (als reiner Form) zu einem Anderen versteht Lask unter »Hingelten auf eine Materialität«.¹²
5. Die Materialstellung, dank der sich das *Gelten* im »Bedeutend« »niederlegt«, gestisch »gestaltet«, ist Ausgangspunkt aller geltungsfunktionalen Überlegungen.

10 Hartwig Zander, Gliedern, verknoten, niederlegen: Fernand Deligny's pädagogische Gesten. In: Helsper, W. / Hörster, R. / Kade, J. (Hrsg.), Ungewißheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozeß. Velbrück Wissenschaft, Weilerswist 2003.

11 Emil Lask, Gesammelte Schriften III, Tübingen 1924, 118.

12 Ibid.

Ohne die Gesten des »Niederlegens« gäbe es nichts, was zur Intentionalität des *Geltens* zu sagen wäre. Sagen wir *Gelten*, so sagen wir zugleich *Hingelten*; sagen wir *Hingelten*, so sagen wir *Bedeutend*. – Ich nenne den Ort, an dem sich das *Gelten* als *Hingelten* materialisiert, das »Draußen« des *Geltens*, Orte des »Niederlegens«: die »Schrift«, der »Rhythmus«. An der Materialität des gestischen »Niederlegens« erweise sich dann auch, so Lask., »daß die Behauptung ... falsch (ist), daß *Gelten* als Form das Geltungsfremde braucht«¹³. – Würden wir andererseits annehmen, dass »das Material des Formgeltens dann stets Form sein müßte«, so wäre dies der Einstieg in infinite Formreihen. Angesichts dieses Engpasses schlägt Lask folgende Schritte vor:

6. »Das F(orm) – M(aterie) – Verhältnis spielt sich im Sinn ab«¹⁴. »Sinn« sei definiert als Inbegriff von Bedeutungsrelationen | »Wenn auch Form stets *Gelten*, also nur *Gelten* Form, so doch nicht *Gelten* stets Form«¹⁵. Das *Gelten* sei mithin »ein Material, das nicht Form ist« | Als »*Gelten*« bezeichnet Lask einen materiellen Vorgang, der auch, aber nicht nur, ein formaler Vorgang ist. »Bedeutend«, in dem sich *Gelten* materialisiert, wäre, seinem Begriff nach, als ein ineinandergreifendes, aber differentielles Verhältnis von Form- und Materialstellungen zu begreifen | Als »Form« werden nur Tatbestände benannt, die das *Gelten* selbst sind. Außerhalb des *Geltens* gebe es keine Formbestimmungen | Die »Formstellung« des *Geltens*, wie Lask diesen Sachverhalt ausdrückt – »Formstellung« in Kontrast zur »Materialstellung« –, begründe dessen Intentionalität, den prinzipiellen Verweis des *Geltens* auf »Anderes«.
7. *Gelten*, materialisiert: »[...] aller logische und ästhetische Geltungsgehalt Material durchsetzende Form ist«¹⁶. Theoretisch wäre das differentielle Ineingreifen von Material und Form an der Beziehung zwischen dem Satzgehalt als Gedanken und dem Urteilen als Geste zu zeigen; ästhetisch an der zwischen Geste und gestalteter Form: »[...] j'ai insisté sur le poids, sur l'efficacité, sur la pesanteur [die Schwere] des gestes. Et c'est ça qui donne cette beauté.«¹⁷. – *Gesten*, um im Bild Genets zu bleiben, »beschweren« das *Gelten* und verstärken, so Genet, die poetische Geltungsdifferenz des Textes. Nur was ist das, was sie »beschweren«? *Gelten* »ist« nicht, sondern »bedeutet«. »Beschwert« werden die Gestaltungsvorgänge, in den *Gelten* niedergelegt wird: »Schreiben« und »Gliedern«. In der »Schrift« tritt die Niederlegung aus den paradigmatischen Zwängen der Sprachstrukturen heraus; befreit das *Gelten* den konkreten Sprachgebrauch von den attributiven Verfügblichkeiten der herrschenden Wortsprache, setzt das Schreiben vom paradigmatisch geleiteten Lesen frei.
8. Sagen wir also, *Gelten* werde in konkreten Bedeutungskonstellationen »niedergelegt« und der Ort, an dem sie »niedergelegt« werden, sei Lasks »Tummelplatz der Bedeutungen«, so haben wir es zunächst mit zwei Materialstellungen des *Geltens* zu tun: der Schreibgeste als dem »Draußen der Sprache« und der Körpergeste als dem

13 L.c., 116.

14 Ibid.

15 Ibid.

16 L.c., 117.

17 Jean Genet, *L'ennemi déclaré*. Gallmard, Paris 1991, 278.

»Draußen der Zeit«. Das *Gelten*, das heterothetisch zum Wirklichen »bedeutet«, tritt aus der »Sprachform« der *Wortsprache* und aus der »Zeitform« der »linearen Verläufe« heraus. Bildlich sollten wir uns vorstellen, dass dieses zweifache »Heraustreten« des *Geltens* in die Vielfalt der Bedeutungen auf dem »Tummelplatz der Bedeutungen« erprobt wird. Hier, im ständigen Versuchen, Erproben, Experimentieren »belastet und bereichert« sich das *Gelten* im »Draußen« seiner Bedeutungen. Dieses »Draußen«, dieser »Tummelplatz«, an dem alles »Chaos« und reine »Freude«, also strenger *Ernst* der Sache selbst gegenüber ist, soll »Pädagogik« heißen.

III SPUREN

Ob Neill einen Aufsatz gelesen hatte oder eine Broschüre kannte, die Jaques-Dalcrozes Methode in England bekannt machten, möglicherweise auch Shaws Notiz in »Parents and Children«, kann hier nicht entschieden werden. Auf jeden Fall aber lohnt es sich, den methodischen und begrifflichen Spuren nachzugehen, denen auch Neill folgen wird, und die eine, wenn nicht die tragende Säule seiner eigenen »conduite expérimentale« werden sollten. – Zu den frühen und in England sicherlich wirkungsvollen Zeugnissen der *Eurhythmics* zählt G.B.Shaws Beurteilung Jaques Dalcrozes als »Schoolmaster of Genius«. Die Rede ist von den großen Naturbegabungen der Kindererziehung. »I shall be asked with kindly scorn whether I have heard of Froebel and Pestalozzi, whether I know the work that has being done by Miss Mason and the Dottress Montessori or, best of all as I think, the Eurythmics School of Jaques Dalcroze at Hellerau near Dresden. Jaques Dalcroze, like Plato, believes in saturating the pupils with music. They walk to music, play to music, work to music, obey drill commands that would bewilder a guardsman to music, think to music, live to music, get so clearheaded about music that they can move their several limbs each in a different metre until they become complicated living magazines of cross rhythms, and, what is more, make music for others to do all these things to ...«¹⁸.

- 1912, ein Jahr nachdem die ersten englischen und schottischen Rhythmiklehrerinnen in Hellerau ausgebildet worden waren, erschien unter dem Titel »The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze« eine Broschüre in London, in der die Jaques-Dalcroze'sche Methode der englischen Öffentlichkeit vorgestellt wurde. Fünf Jahre später wurde eine »Second and Revised Edition«¹⁹ aufgelegt, auf die ich mich stütze, da mir die Erstauflage nicht zugänglich ist. Dort erfahre ich, dass die Erstauflage einen Abschnitt über »Life at Hellerau« enthielt, der nun, mitten im Krieg, der »Hellerau« verwaiste, wenig Sinn machte. Es ist anzunehmen, dass die Erstauflage reichlicheres fotografisches Material aus der Vorkriegsepoche enthielt als die zweite. An einigen Textpassagen der Erstauflage, die in die zweite wieder aufgenommen wurden, lässt sich mit ziemlicher Sicherheit vermuten, dass Neill das Vorwort Harveys sowie den Beitrag Sadlers über den

¹⁸ G.B.Shaw, *Misalliance*. Leipzig 1921, 36.

¹⁹ *The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze*. Introduction: Professor M.E.Sadler. Vice-Chancellor of the University of Leeds. Second and Revised Edition. London, Constable & Company 1917

»Wert der Eurhythmie für die Künste« gekannt haben dürfte. Definiert Harvey die »Rhythmische Gymnastik« als »a particular mode of physical drill«, so hebt Sadler in ihrem kurzen Beitrag die Bedeutung der »Eurhythmics« für die Bestimmung des Ästhe-

tik und Pädagogik verknüpfenden Begriffs der »Anmut« hervor. – Von Jaques-Dalcroze wurde ein Beitrag aus dem Jahr 1909 aufgenommen, der den programmatischen Titel »Rhythm as a Factor in Education« trug. Es gehe ihm um die begriffliche und methodische Unterscheidung zwischen dem, was er unter »Leibesübungen« verstehe und dem »physical training ... present-day methods of muscular development«, also einer Art vormilitärischer Körpererächtigung, wie sie damals an den Schulen vorherrschte. Doch die Kenntnis und der Erwerb seiner Methode sei nicht Sache der Lektüre von Übungsregeln oder anregender Bildbetrachtungen: »... for one does not learn to ride by reading a book on horsemanship, and eurhythmics are above all a matter of personal experience«²⁰ – ein Aufforderung, der Neill folgen sollte, sobald ihm die Ereignisse hierzu Gelegenheit boten²¹.

Nach welchen Grundsätzen wird mit der Methode gearbeitet? Auf welche pädagogischen Prinzipien richtet sich die Aufmerksamkeit bei der Rezeption Jaques-Dalcrozes?

²⁰ L.c., 16.

²¹ In ihren Grundzügen ließe sich die Entwicklung und Institutionalisierung der Methode E. Jaques-Dalcrozes in Großbritannien folgendermaßen nachzeichnen: Bis 1912 sei Eurhythmics durch zwei, isoliert wirkende Lehrkräfte praktiziert worden. Im Herbst 1912 besucht Jaques-Dalcroze, begleitet von sechs Schülern, England und stellt seine Methode außer in London noch in Cheltenham, Leeds und Manchester vor. Ein Jahr später wird die „London School of Dalcroze Eurhythmics“ gegründet. März 1917 werden in London, Edinburgh und an zahlreichen weiteren Orten „mehr als 1100“ Schüler und Schülerinnen in die Methode eingewiesen. Ein Lehrgang dauert nun zwei oder drei Jahre. Die Angaben entnehme ich Percy B. Ingham, *The Method: Growth and Practice*. In: *The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze*, l.c., 41.

Zunächst und vor allem anderen dies, die Kinder in vollem Umfang *erfahren* zu lassen, was es heißt, rhythmisch zu lernen. »Erfahrung« bedeutet, selbsttätig musikalisch gestaltete Zeitsequenzen, Zeitintervalle, Takte und Abläufe in Raumbewegungen synchron und asynchron zu übertragen. In einem ersten Schritt lerne der Schüler »to realize a rhythm played on the piano or indicated by the movements of another person«, wobei »verwirklichen« in der Terminologie der *Eurhythmics* bedeute »express by movement of the body«²². Werde doch der methodische Kern der Dalcroze'schen Leibesübungen durch die Absicht bestimmt, Rhythmusgefühl zu erlangen, ein erfahrbares und selbst geleitetes Gefühl für die Gliederung von Zeitsequenzen, metrischen Abständen, Taktintervallen in Raumbewegungen. In ihren physikalischen Ausdrücken werde die Methode geübt und erprobt. »To realize«, das bedeute, »to mark the tempo with the arms, and to move the feet according to the notes«, also asynchron²³. Im Einzelnen kann das bedeuten, Takte gleicher Dauer, harmonisch präfigurierte Takte zu demontieren, um eine Ungleichheit in den Zeitmassen der Körperbewegungen zu erzielen, sich in 7/4, in 10/4 oder in 11/4 Takten zu bewegen. In *Eurhythmics* dient die Auflösung traditioneller musikalischer Taktmasse dazu, die Bewegungen aus den Zeitformen in Raumgestaltungen überzuführen. Die starke Konzentration ihres Blicks auf die Methodik; die Aufmerksamkeit, die sie auf die Wege und Schritte des *rhythmischen* Verfahrens, auf die Techniken des Übens lenken, die Sorge, nur begrifflich das auszusprechen, was sich »realisieren«, also zeigen, demonstrieren lässt, schützt die Rezeption der Dalcroze'schen Lehre vor jeder Hypostasierung der Methode zu Sinngebilden. Diese Fähigkeit, den Begriff der *Eurhythmie* in den Grenzen des pädagogischen Versuchs zu definieren, bezeugen die folgenden beiden Sätze: (1) »... training of thinking to time. ... It must be understood, however, that the alphabet and grammar of the movements remain the same, it is the combinations of them that are limitless«; es ist die Syntax der *Eurhythmie*, in denen sich unendlich variable Bewegungsläufe darstellen. Die Musik sei aufgrund ihrer »Notation«, aufgrund der syntaktischen Struktur der Tonfolgen, Tonhöhen, Tonintervalle, aufgrund ihrer Niederlegung in einem exakt berechenbaren Zeichensystem für die syntaktische Formalisierung der Körperbildung völlig unverzichtbar. Die Notation ermögliche es, »die Dauer unserer Bewegungen, unserer Schritte und unserer Gesten auf dem Papier zu notieren«²⁴. – (2) »Another part of the work is to teach the pupil to express the type of music that is being played; this is technically known as »plastic expression«. The alphabet of this consists of twenty gestures with the arms, which can be done in many various combinations and in various positions ...«²⁵. Nun werden die Notenzeichen in Raumzeichen umgeschrieben. Nicht Tonfolgen, Takte oder metrische Sequenzen werden notiert, sondern »Stellungen und Gesten« des Körpers. Aus diesem Grund, so Jaques-Dalcroze, seien sie in der *Eurhythmie* genötigt, »die Takte, nach denen wir unsere körperlichen Bewegungen regeln wollen, zu variieren und zu vermehren. ...Reihen von Gesten und Schritten gelehrt werden, die in der Musik nicht gebraucht werden ... [bis] auch die reine

22 L.c., 47.

23 L.c., 54.

24 Der Rhythmus, Bd. I, 1911, 38.

25 Ethel Ingram, Lessons with Jaques-Dalcroze, l.c., 55/56.

Musik eines Tages diese durch unsere Körper neu geschaffenen Rhythmen benutzen wird«²⁶.

Am Grundsatz der »Verwirklichung« entscheidet sich auch die Frage, ob eine musikalisch angeleitete gymnastische Bewegung als mechanischer Übungsablauf vonstatten geht, oder ob auf jede eingeübte, mechanisch ablaufende Bewegung eine andere Bewegung agiert, die deren Mechanismus bricht. »Brechen«, etwas »unterbrechen«, was mechanisch zu erstarren droht, ist Sache des gezielten pädagogischen Eingriffs. Er verschränkt, verknüpft, gliedert die Abläufe in bewusst ausgelöste offene Kombinationen von Bewegungen: »All branches of the work demand perfect concentration of thought and attention, [die *Eurhythmie* erweise sich als ein] ... invaluable mental training«²⁷.

Worum geht es nun beim Begriff des »Rhythmus«? Worum in dessen Methodik? Worin unterscheiden sich Begriff und Methodik – Rhythmus heißt, um den Neill'schen Ausgangspunkt wieder aufzunehmen, den eigenen Körper von seinen physiologischen Einschränkungen zu befreien; etwa von den Muskeln den physikalischen Druck zu nehmen, dem sie ausgesetzt sind, sobald der Körper als Träger von Lasten benutzt wird. »Rhythmus« heißt, den Körper zu lehren, Zeitfolgen und Zeitsequenzen, insbesondere die musikalische Metrik, in – »plastische« – Raumbewegungen zu übertragen. »Rhythmus« heißt, den Begriff in den Worten Richard Hönigswalds etwas schärfer fassend, »gliederndes Erleben der Zeit«²⁸.

Neills Zugänge zum Problem des Rhythmus: Unser Ausgangspunkt, der Vorfall, der Neills »kritische Haltung« auslöste, war ein plötzlicher, zufälliger Blickwechsel: die unversehens geweckte Wahrnehmung des Lehrers Neill für die starren, versteiften, allenfalls muskulös getragenen, mithin extrem substratgebundenen Körperhaltungen seiner »bairns«. Neill »sah« zum ersten Mal etwas, das er immer schon gesehen, aber nie zuvor in den Blick genommen hatte. Seinen Schülern fehlte jede Empfindung für die Rhythmisität des eigenen Körpers. Der Körper diene ihnen, wie zahllosen Generationen vor ihnen, als Lasttier.

Zwischen Hönigswald, der in Breslau unter der Problemstellung des Rhythmus am Prinzip der Gliederung arbeitete und Neill, der in Hellerau an rhythmischen Experimenten teilnahm, »to learn by doing again«, gab es in den frühen 20er Jahren an der »Rhythmusschule« einen ernsthaften Versuch, die experimentell gewonnenen Einsichten in »das rhythmische Prinzip der Freiheit«²⁹ sprachlich niederzulegen. Ein schwieriger Versuch, an dem Neill, nach eigenem Geständnis, trotz der engen Zusammenarbeit mit Ferand-Freund, scheiterte. Hönigswald, der »Rhythmus als Prinzipienbegriff« bestimmt, wird die mit dem Prinzip der Freiheit gesetzte Forderung an das eigene Verhalten durch die begriffliche Konstruktion von »Produktion« und »Gliederung« stützen wollen. Das artikulierte Ineinandergreifen der Hönigswaldschen Begriffskonstruktion mit Ferand-Freunds sprachlichen »Niederlegungen« der »Rhythmischen Gymnastik« wird im Folgenden erprobt.

26 Der Rhythmus, l.c., 39.

27 Ethel Ingram, l.c., 60.

28 Richard Hönigswald, Vom Problem des Rhythmus. Leipzig-Berlin 1926.

29 Ernst Ferand-Freund, Rhythmische Gymnastik und Körpererziehung. In: Ludwig Pallat und

Für Jaques-Dalcroze, anders als für Ferand-Freund, Neill oder gar Hönigswald, ist die rhythmische Gymnastik eine Methodik, eine Gesamtheit von Techniken, deren materielle Grundlage die Bewegung ist, deren Prinzip die Übersetzung von Ton in Geste. Begrifflich betrachtet bleibt die »rhythmische Gymnastik« Mittel zum Zweck, mag dieser auch »Bildung durch Bewegung« heißen. Sie bildet für ihn, trotz ihrer Nähe zum Begriff der Anmut, keine – ästhetisch definierte – Sache, die um ihrer selbst willen getan wird, so stark auch architektonische, tänzerische oder musikalische Geltungsdifferenzen in die konkreten Übungen einwirken mochten. Die Frage, wieso die Rhythmik über ihre rein methodischen Aufgaben hinaus gerade auch als hochstilisierte Technik (»ars«) der Körperbewegungen etwas leistete, das sich nicht erst in der zukünftigen, »real-möglichen« Entwicklung des Körpers als »wertvoll« erweisen sollte, als etwas, das im Begriff der Methode nicht aufgeht, blieb unbeantwortet. – Neill, Ferand-Freund und die Anderen, die nach dem Ersten Weltkrieg in Hellerau die rhythmische Gymnastik neu aufbauten, lösten sich aus der Enge technisch-methodischer Regelwerke. Für sie ging es darum, einen Versuch, ein Experiment durchzuführen; darum eine Sache zu produzieren, die allein um ihrer selbst willen getan werden sollte. Die Versuche mit der Rhythmizität sollten ihren »Wert« in sich selbst tragen. Die Bezeichnungen für diesen »Wert« lauteten »Freude«, »joy«, »joie«, oder in der Sprache A. Neills, »interest«. – Wir würden heute sagen, »mit Ernst an der Sache sein«, weil mensch an der Hervorbringung, der Erzeugung der Sache einen unteilbaren Genuss hat. Statt »Freude« sagen wir »Ernst« und meinen dasselbe. Wir vermeiden nur die Plastizität dieses Wortes, dessen Konnotationen von »KdF« bis »fun« reichen, und das im »Wörterbuch des Unmenschen« vergessen wurde. Die Unmittelbarkeit der Wertstellung dieser *rhythmischen* Versuche mögen einige Beobachtungen aus Neills Tagebuch »A Dominie Abroad« illustrieren. Er zeichnete sie noch während seines Aufenthaltes in Hellerau, in unmittelbarer Nähe zu den *rhythmisch-gymnastischen* Übungen auf³⁰. Die Aufzeichnungen beginnen mit einer Betrachtung der pädagogischen Grundsätze des Schweizer Kunsthandwerkpädagogen Zutt, dessen Tätigkeit Neill stark anzog: »What I like about Zutt is his insistence on Freude (joy); the aim of handwork, of all work, is to give joy, and he states that he can tell what joy a child is having by the sound of his filing or hammering: ... What Zutt calls *Freude*, I call interest, and although our terms are different we are completely at one in our attitude to education«³¹. – Diesen Gedanken nimmt Neill dort, wo es ihm um die pädagogische

30 Zu erinnern sei daran, dass es Anfang der 20er Jahre außer der von Neill mitinitiierten »Internationalen Freien Schule« in Hellerau vier weitere pädagogische Versuche gab: a. die aus der Jaques-Dalcroze-Bewegung hervorgegangene, 1919 neu gegründete Rhythmusschule, deren begrifflicher Kopf der von A. Neill geschätzte Ferand-Freund war; b. den an der nahegelegenen Hellerauer Volksschule von Steiger durchgeführten vierjährigen Versuch mit einer Volksschuloberstufe, über den er in seiner Schrift »Willy Steiger, S' Blaue Nest. Erlebnisse und Ergebnisse aus einer vierjährigen Arbeit mit einer Volksschuloberstufe«, Dresden 1925 (als »Reprint« neu hrsg. von päd.extra, Ffm 1978) berichtete; c. die konzeptionell sich eng an die Odenwaldschule anlehrende »Neue Schule Hellerau«, ein »Schulgemeindeversuch«; sowie d. die unter dem Namen »Deutsche Werkstätten« bekannt gewordene Handwerksgemeinde. Dazu im gut dokumentierten Überblick, Thomas Nitschke, Die Gartenstadt Hellerau als pädagogische Provinz. Kleine Sächsische Bibliothek 8. Hellerau-Verlag, Dresden 2003.

31 A. Neill, A Dominie Abroad. London 1923, 159.

Definition der Arbeit geht, wieder auf: »But in writing a book or in working with a child I am happy; like Zutt I find joy in work, but only in work that is creative or that is a voyage of discovery«³². Er schlägt vor, die Frage nach der Arbeit der Frage nach der »Begeisterung an einer Sache« (»interest«) nachzuordnen. Um dann, nach Hinweis auf die Fundierung des Spiel in Bewegungsabläufen, einige Zeilen weiter fortzufahren: »The chief interests in our school are Eurythmics and Handwork, for both are founded on motion. And so I come round to Learn by Doing again, to rhythm – which may be only another word for interest«³³. Woraufhin er, Neill, von seiner Schreibmaschine aufgestanden sei und sich an den Direktor für »Rhythmik« gewandt habe, um diesen zu fragen, »what exactly rhythm is. ›Rhythm‹, said he, ›is order and freedom combined‹. ... ›Rhythm‹ is at once order and freedom, and is distinguished from measure, which is rule // and discipline. Rhythm means personality, freedom, life. Life reveals a constant alternation between tension and discharge ...«. Ob er jetzt genau wisse, was Rhythmus sei, das bezweifle er. Ferand-Freund sei zu abstrakt für ihn. »I can feel what rhythm is, but I cannot express it. When I dance a fox-trot, I dance it rhythmically, because I do not dance in time to the music. ... Time is heard by the conscious mind, but rhythm is the movement of the body according to the unconscious hearing of the music«³⁴.

Bewegung sei der »terminus a quo« aller Rhythmizität. Wie aber wäre die Freisetzung des Prinzips, *Eurhythmie* als eine Sache zu definieren, die um ihrer selbst willen getan wird; wie wäre sie aus ihren methodisch-technischen Übungsabläufen zu denken? Wie wäre das Zusammenspiel von Form und Materialität in Körperbewegungen zu begreifen, in deren Gestaltung mehrere differente ästhetische Geltungsrelationen – Architektur, Musik, Tanz – zueinander in Korrelation treten? Ganz im Gegensatz zur Körperertüchtigung gehe es nicht darum, die Leistungsfähigkeit einzelner, isolierter Muskelgruppen zu steigern, sondern darum, »die Funktionen der Muskelgruppen« aufeinander abzustimmen, sie ästhetisch ineinandergreifen zu lassen. Es gehe darum, die »Körperbewegung« nicht in ihrer Substratgebundenheit, sondern als »Ganzes« in den Blick zu nehmen. Dieses »Ganze« sei definiert durch die »Wechselwirkung von Musik und [Raum-]Bewegung«, der Auflösung der Muskelspannungen in Atemübungen, in Momenten autonomer Körperstellungen. Ist von »Autonomie«, von »Zu-Sich-Selbst-Kommen« des Körpers die Rede, so gehe es um die methodische Beziehung des Willens zum Körper, das Vermögen, die »äußeren Resultate der Kunst und Wissenschaft« in die Selbstentwicklung des Körpers umzusetzen³⁵. Ausgangspunkt für den Begriff des Rhythmus waren mithin Körperbestimmungen, in denen die Zeittakte der Musik mit den Elementen des Raums zu produktiven, gestaltenden, gliedernden Vorgängen verknüpft werden. Die rhythmische Gymnastik sagt nicht, ausgehend von den elementaren Bestimmungen des Rhythmus, »Körperbildung« sei »Bildung des Körpers durch Bewegung«, sondern sie sagt, »Bildung des Körpers zur Bewegung«.

Von Beginn an ging es beim Prinzipienbegriff des Rhythmus darum, die Körperbewegungen aus ihrer metrischen Starre zu lösen; den Rhythmus von seinen Bindungen

32 L.c., 229.

33 L.c., 230.

34L.c., 230/31.

35 Der Rhythmus, Bd. I, Jg. 1911, 24.

an motorisch-mechanische Figurationen, an Lautstärkegrade, an gegebene Intervallordnungen von Halbtönen und Ganztönen zu befreien; ihn von der musikalischen Zeitmessung, den Takten und Frequenzen zu entbinden. Es ging darum, den Rhythmus zu veräußerlichen, ihm körperliche Konturen zu verleihen, ihn aus Zeitmessungen in Raumfigurationen zu überführen. Es ging darum, mit Hilfe der durch Appias Entwürfe vorbereiteten »Lichtvibrationen« die Räume zu rhythmisieren³⁶. – Architektonisch, so die Lehre Appias, entsprechen diesem Projekt zwei Prinzipien der Raumgestaltung, das der »abstrakten Klarheit« und das der »unbegrenzten Modulation symmetrischer Proportionen«. Technisch gewendet wird es das Licht sein, in dessen modularer, also stufenloser Graduierung die Raumform sich materialisiert. Im Lichtspiel der Raumform sollte die Ablösung der Körperbewegung von der strengen musikalischen Metrik veranschaulicht werden: »... gleichzeitig den Takt mit den Armen und den Rhythmus mit den Beinen anzugeben«³⁷, »Klänge in Gesten umzuwandeln«³⁸.

Von dem Moment an, in dem wir zur Kennzeichnung der »Körperbildung« die Ausdrücke »künstlerisch« oder »ästhetisch« verwenden; in dem Moment, in dem wir die Materialisierung der Form in Gesten in den Blick nehmen, kommen Beziehungen ins Spiel, welche die Differenz zwischen den Begriffen der »Substratbindung« und der »Materialstellung« voraussetzen: Geltungsdifferenzen, die sich in Gesten »materialisieren«. Die Körperbewegung, also die konzentrierte Aufmerksamkeit in Gesten, die zugleich auf ihre Formstellungen in Zeit und Raum gelenkt wird, wird nicht mehr ihrer Substratbindung, also ihrer physikalischen Stofflichkeit, sondern allein ihrer Materialstellung nach bestimmt. Der Körper »ist« nicht irgendein – muskulöses – Substrat, sondern er »bedeutet« eine konkrete Relation von Zeitformen, die Intervalle setzen, und Raumformen, die Figurationen setzen. Sollen die rhythmischen Übungen »Klänge in Gesten verwandeln«; soll, »was Klang und Folge war, Bild und Bewegung (werden)«³⁹, so setze dies die Fähigkeit des Körpers voraus, musikalischer Metrik zu genügen. In den »körperlichen Bewegungen«, so Jaques-Dalcroze, würde »ohne die Ordnung, die die Musik hineinbringt, die vollständige Anarchie herrschen«⁴⁰. Im Takt materialisieren sich »Bild und Bewegung«. Zeitintervalle, Metrik, Tonsequenzen und Tonlinien messen die Bewegung der Körper im Raum. Die Klangfolgen und Klanghöhen werden, einmal rhythmisiert, »sinnlich erlebt im Raum«: »Bewegungen auf der Ebene oder auf geneigten Flächen, auf Bodenwellungen oder Treppen«⁴¹. Der Rhythmus bilde, seiner Formstellung nach, die Plastizität aus, in der Maß und Bewegung erst zu den Kontrasten, den Gegenstellungen sich gestalten, welche die »Bedeutung«, die »Wertstellung« rhythmischer Formen und Gliederungen – Jaques-Dalcroze spricht noch von »Verhältnissen« – definieren.

Technisch übernimmt Ferand-Freund das Vorkriegserbe am Begriff der »rhythmischen Gymnastik« als des rhythmisdifferenten Übens der Körperbewegung.

36 Um 1909/10 entwirft Appia die „espaces rythmiques“, die Jaques-Dalcroze in Körperbewegungen übersetzen wird. Cf. Marco DeMichelis, Heinrich Tessenow – Das architektonische Gesamtwerk. Stuttgart 1991, 19.

37 Der Rhythmus, I.c., 24.

38 L.c., 41.

39 L.c., 46.

40 L.c., 47.

41 L.c., 49.

Drei Dimensionen lassen sich unterscheiden: (a) Die musikalisch geführten Techniken der Körperbewegung; (b) der Tanz als Verlagerung der Metrik in den Raum; (c) die Bühne als »Schauplatz«, auf dem die rhythmisch geleiteten Bewegungen den Raum strukturieren. All dies seien methodische Überlegungen, mittels der »Rhythmischen Gymnastik« »den Sinn für das Technische (auch) in der Kunst wieder zu stärken«⁴². Technik im pädagogischen Verstande heißt zunächst »Üben«; heißt, den Anweisungen durch Regeln folgen lernen. Von Regeln zu sprechen heißt, nicht vorzeitig, diesseits des Technisch-Methodischen, von – ästhetisch differenten – Formbedeutungen zu reden. Es reiche völlig aus, auf dieser Stufe des Versuchs über die den Rhythmus fundierenden »Übungen rein körperlicher Natur«, über Gang-, Spannungs-, Atemübungen, über die Lockerung der Muskeln zu sprechen⁴³. Diese enge Verknüpfung von Zeitmaßen und Bewegungselementen drücke sich in der »körperlichen Darstellung von Notenwerten«⁴⁴, also in den Regeln von Metrik und strenger Bewegungsfolge aus.

Wie aber sollen wir uns einen pädagogisch relevanten Schritt von der »naturgemäßen Manifestation des Rhythmus« zum Rhythmus als Bedeutungsrelation denken? Sicherlich nicht dadurch, dass wir uns auf den konventionellen Weg der »körperlichen Darstellung von Notenwerten und Taktarten« begeben, die eine »Steigerung des Muskelempfindens«⁴⁵ bewirken. – Gehen wir statt dessen von der Geltungsdifferenz des musikalischen Werks aus und postulieren, dass »Klänge«, als musikalisch differente Grundeinheit, auf keinen Gehalt verweisen, sondern allein um ihrer selbst willen in Gebrauch genommen werden, sie also im Komponieren als »Zufallsoperationen« (J.Cage) gesetzt werden können, so erhalten wir bei allem, was uns als Klangfolge, als Klanghöhe, als Takt usf. begegnet, eigenständige musikalische Wertgrößen. Dem entgegengesetzt, am anderen Pol gewissermaßen, stehen die körperlich darstellbaren Zeitmaße (»Metrik«).

Vor diesem Hintergrund suchen wir den Rhythmus als »Bedeutung« bzw. als »Form«. Möglicherweise nähern wir uns dem Begriff der Form-(Bedeutung) des Rhythmus dadurch, dass wir nach dem suchen, was in der körperlichen Darstellung von Bewegung und Zeit auf musikalische Wertbestimmungen zurückwirkt. Hierbei hätten wir von der einfachen Feststellung auszugehen, dass kompositorische Zufallselemente jederzeit auch *Materialstellungen* für das Aufführen und das Zuhören bilden können; die Frage, was am Werk Material und was Form bedeutet, »in actu« definiert ist.⁴⁶ Die Beantwortung dieser Frage ist Sache des Experiments. Der »Versuch« wird nicht deshalb »wertvoll« genannt, weil er etwas »herbeiführen« soll, das in der Zukunft sich verwirklichen mag. Der »Versuch« als solcher, die »conduite expérimentale«, die ihn trägt, erfordert Unbedingtheit des Verhaltens. Er *gilt* schrankenlos, auch dann, wenn er, worauf Lask eindrücklich hinweist, im Wirklichen nur eine Episode gewesen sein mag. Er *gilt*, weil er im Gegensatz zu Geschehnisverläufen ein »Mögliches im Wirklichen« bildet: einen »Wert«, der *gilt*, aber nicht ist.

42 Ferand-Freund, l.c., 29.

43 L.c., 31.

44 Cf. l.c., 32.

45 Ibd.

46 cf. David Revill, Tosende Stille. Eine John-Cage-Biographie. München 1995, 203.

IV

RHYTHMUS ALS PRODUKTION

»Produktion«, als Moment der begrifflichen Konstruktion von »Pädagogik« definiert, was heißt das? – Wir nennen etwas »produziert« und sagen, dass dieses »Etwas« nicht als »gegeben«, als vorfindbar definiert werden kann. Mit der Bedeutung, die wir Sprachzeichen zuschreiben, sobald wir sie in Gebrauch genommen haben, teile der Rhythmus, so Hönigswald, die Besonderheit, prinzipiell »produziert« zu sein. »Produzieren« heiße »einzigartiges Setzen«; Setzen von »Etwas«, wertdifferentes Setzen. »Produzieren« heiße aber auch, ein »gegebenes« Ganzes gliedern, es als gegliedert, d.h. als »gleichzeitig« und als »überschaubar« zu erleben.

Wenn denn etwas rhythmisch »gegeben« ist, so wäre dies, wie schon für Neill, die Körperbewegung als Fundierung jener Produktion des Tanzes, die wir als Übertragung von Raumelementen auf musikalische Kompositionen beschreiben könnten. Die Körperbewegung als »produziert« erleben zu wollen, nichts anderes bedeute es, »den Rhythmus zu wollen« (Hönigswald). Der Rhythmus sei ein »produzierter Gegenstand«. Seine »Produktion« äußere sich im »gliedernden Erleben der Zeit«. Es scheint, als habe Ferand-Freund so etwas wie den Hönigswaldschen Begriff des »gliedernden Erlebens der Zeit« vor Augen, wenn er die »rhythmischen« Einwirkungen in die Klanggestaltung »Arbeitsbewegungen« nennt⁴⁷. Von dieser Festsetzung ausgehend stellt sich nun die Aufgabe, den »Sinn für Rhythmus« qua »Produktion« des rhythmischen Gegenstandes genauer zu umreißen.

Nun, sprechen wir von der »Produktion« des Gegenstandes, so heißt dies, den Gegenstand auf die beiden Formstellungen des Rhythmus beziehen zu wollen, auf »Gleichzeitigkeit« und auf »Überschaubarkeit«. An ihnen erweise sich, folgt man der Hönigswaldschen Konstruktion, das rhythmische Ineinandergreifen von Komplexion und Einfachheit. »Komplexion« bzw. »Einfachheit« sind keine gegebenen Merkmale des Rhythmus, sondern sind Modi (»Weisen«), ihn – »erlebend« – zu produzieren. Rhythmen erleben heißt »Gliedern«, Gliedern in vielfältige Grade von Komplexion. »Die Produktion selbst, das erlebende Gestalten ... ist – mögen auch Produkt und Erleben von den Erlebenden »komplex« genannt werden – stets einfach«⁴⁸. Es werde sich erweisen, dass der Begriff der »Einfachheit«, der ästhetisch differenziert ist, sein Korrelat in dem der »Überschaubarkeit« hat. Zu unterscheiden sei zwischen dem Begriff des produzierten Gegenstandes und dem der »Vorstellungsproduktion«: »[...] die Tatsache des Hineinhörens und Hineinsehens von Gestalten in ein Zusammen oder eine Folge akustischer bzw. optischer Eindrücke« erschöpfe nicht den Begriff der Produktion⁴⁹.

Der Rhythmus, im Unterschied zu den mechanisch-metrischen Bewegungsabläufen, genießt das Freiheitsprivileg des »produzierten« Gegenstandes. Er gilt als frei im Vergleich zur Disziplinierung des Körpers durch dessen Unterwerfung unter die Abläufe motorisch-mechanischer Regeln; er gilt als frei, insofern er die Ablösung der Körperbewegung von metrischen Zeitmaßen bewirkt, an denen als Substrat der Rhythmus

47 Ferand-Freund, l.c., 32.

48 Hönigswald, l.c., 22/23.

49 L.c., 24.

physikalisch haften kann. Das Freiheitsprivileg des Rhythmus kommt besonders deutlich dort zum Ausdruck, wo sich, wie im zeitgenössischen Tanztheater, die rhythmisch produzierten Bewegungen des Körpers, den Raum gliedernd, von der Musik ablösen und in der Stille ihre Figurationen weiterführen – bis gleichsam irgendwann Höhe, Stärke und Intervalle der Töne die Bewegung wieder aufnehmen. Hier könnte mensch in der Tat von einer »Rückwirkung« des Rhythmus auf die Musik sprechen.

Ähnlich wie in Hönigswalds Begriffskonstruktionen rückt auch bei Ferand-Freund das Moment der »Übertragbarkeit« des Rhythmus, als eine von allen Substratbindungen abgelöste Formstellung, in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Ferand-Freund nennt dieses Spiel mit den Räumen metaphorisch »Raumdirigieren«; es sei das Vermögen, den »persönlichen Rhythmus« anderen mitzuteilen. Dazu sei die Spontaneität der Einzelrhythmen unverzichtbar. Denn das chaotische Verhalten der Massen, – Chaos ohne sein Korrelat, die Spontaneität – sei ständig der Gefährdung ausgesetzt, in der sublimen Ordnung von Reihung und Repetition auf bloße »Körperpartituren« (Rumpf) reduziert zu werden. Daher wohl der Gedanke Ferand-Freunds, die musikalische Improvisation als einen »Hilfszweig der rhythmischen Gymnastik«⁵⁰ zu definieren und, wiederum mit Hönigswald vergleichbar, Übungen in »Konzentration« als Korrelat der Spontaneität zu bestimmen⁵¹. – Hier werde dann nicht mehr vom Zeitmaß, sondern vom »Zeitwert« gesprochen, von der »Gleichzeitigkeit«, die sich als nicht überschreitbarer Wert zeige. So in der Formulierung, »Die Ganzheit der Gestalt ist im Zeitwert der Präsenz produziert«⁵².

Die rhythmische Gymnastik, in der Elemente von »Produktion« und »Üben« experimentell »gegliedert«, »artikuliert« werden, haftet an der Mechanik des Körpers und an den metrischen Regeln reiner Tonfolgen. In der Produktion, im gliedernden Erleben der Zeit widersetzt sich der Rhythmus den ihn fundierenden Elementen, möglicherweise löst er sich von ihnen ab. Ferand-Freund folgend, aber in etwas weiterführender Formulierung, könnte mensch unterscheiden zwischen dem Begriff des »ordentlichen«, also mechanischen Menschen, und dem Begriff des »rhythmischen«, weil »Gegenständliches« produzierenden Menschen. Letztere wären, in den »frei zu erfindenden Einzelrhythmen«, gelöst von jeder Bindung an eine Choreographie. Denn die Choreographie bindet gerade die Zeit- oder Taktmaße an gegebene Ordnungen des Raumes. Die Choreographie ist das Gegenstück zur Freiheit der rhythmischen Gymnastik. Denn das »Erleben des Rhythmus« sei, so Hönigswald, »das monadisch bestimmte, d.h. eben nur als Gliederung mögliche Erlebnis der Zeit«. – »Zeiterleben ... bedeutet Zeitlängen erleben ..., bedeutet Zeitlängen gliedern«. Zeiterlebnis bedeutet »Gliederung«. Es baut sich nicht an Zeitgliedern auf. Denn die Gliederung ist die »Bestimmtheit der Zeitgestalt«⁵³. »Gliedern« heißt also, so etwas wie Schwellen setzen, das eigene Tun beschleunigen oder verlangsamen, mit Intervallen oder Frequenzen arbeiten, immer vorausgesetzt, »Bewegung« als Materialstellung rhythmisch gestalteten Gliederns wird in ihrer Autonomie nicht eingeschränkt. –

50 Ferand-Freund, l.c., 34/35.

51 l.c., 34.

52 lbd.

53 Hönigswald, l.c., 42/43.

Die »Betonung« (ein rhythmischer Einschnitt, eine Rhythmusschwelle) – ein »Definitionselement« des Rhythmus – veranlasst Rhythmuserlebnisse; sie sei »rhythmogen«, »weil und sofern sie Ausdruck eines Zeiterlebnisses ist«⁵⁴. »»Alles« ist, sofern es zeitliche Erstreckung besitzt, im Sinne des Zeiterlebnisses zu gliedern. Allem sich zeitlich Erstreckendem muss somit die »Tendenz« zum Rhythmus hin innewohnen, oder vielleicht kritischer: An alles sich in zeitlicher Erstreckung Darbietende muss das Kriterium der Rhythmizität anzulegen sein«⁵⁵.

Rhythmus heißt schließlich, »Musik am eigenen ... Körper erleben«. Der Rhythmus »bindet«, so die schöne Formulierung Ferand-Freunds, in der Materialstellung rhythmischer Gymnastik »klangliche, zeitliche, räumliche und körperliche Elemente«⁵⁶, eine Definition, die Neill in zahllosen Varianten pädagogisch erproben wird.

Worum geht es? Es geht um die Alternative: Bildung des Körpers durch Bewegung oder Körperbewegung als pädagogisches Prinzip⁵⁷; es geht um den Prinzipienrang des *Gliederens* für das pädagogische Experiment. Die in Prinzipienrang gehobene »Körperbewegung« gelte als Forderung an eine Sache, die um ihrer selbst willen getan wird: »als (...) Entfaltung aller Kräfte des Menschen«⁵⁸. Im ersten Fall wäre die Körper- oder Leibesbildung durch stoffliche Bindungen geprägt. H. Rumpf spricht hier von »Bewegungskörpern« oder »Bewegungspartituren«⁵⁹. Im anderen Fall würde die Körperbewegung mimisch, gestisch gestaltet; sie würde definiert durch die Materialstellung bedeutungsdifferenten Erlebens von Zeit.

Drei Sätze, denen eine fast axiomatische Wertigkeit zugebilligt werden könnte, sollen die rhythmischen Zugänge zur Pädagogik öffnen; Sätze, die der Hönigswaldschen Rhythmusstudie entnommen sind:

1. Die Zeitstrecke werde im Rhythmus gegliedert.
2. Das Erleben der gegliederten Zeit falle mit dem gliedernden Erleben der Zeit zusammen.
3. Der Rhythmus ist seiner Konstitution nach ein produzierter, ein gegliederter Gegenstand; produziert ist der Rhythmus »Gestalt«; doch nur korrelativ zum Erlebnis hat ein Gegenstand »Gestalt«.

Der erste Satz: Als – messbare – »Strecke« löst sich die Zeit in rhythmischen Grunderfahrungen auf. Gliedernd – eine produktive Leistung des Zeit Erlebenden – erschließt sich Zeit den (pädagogischen) Kriterien von Gleichzeitigkeit und Überschaubarkeit. Die rhythmisch gegliederte Zeit aber ist keine reine Zeitform. Sie ist

54 L.c., 50.

55 L.c., 53.

56 Ibid.

57 Ob Hönigswald durch »Eurhythmie« zu seiner begrifflichen Studie über das „Problem des Rhythmus“ angeregt wurde, ist nicht belegbar. Belegt ist hingegen, dass ein enger Breslauer Kollege, der Psychologe Stern, die Aufführungen der Jaques-Dalcroze'schen Eurhythmie in Hellerau erlebt hatte (cf. Der Rhythmus Bd.II/1. Jena 1912, 77). Sicherlich dürfte Hönigswald die Breslauer Veröffentlichung Ferand-Freuds aus dem Jahr 1925 kaum entgangen sein. Grundsätzlich gehe ich davon aus, dass die Fragestellung des Rhythmus Mitte der 20er Jahre Hönigswald zu seinen für den Prinzipienbegriff der Pädagogik so grundlegenden Überlegungen mitangeregt hatte.

58 Ferand-Freund, l.c., 29.

59 H. Rumpf, Beherrscht und verwahrlost. Über den Sportkörper, den Schulkörper und die ästhetische Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29.Jg. 1983, 333–346

durch ihre *Materialstellung* definiert: Als gegliederte Zeit materialisiert sich Zeit in Gesten.

Der zweite Satz: Das gliedernde Erleben erweist sich als ein eigenständiger, produktiver Gestaltungsvorgang: Materialisierung von Zeit. Gliedernd dissoziiert der Tanz die – logisch berechenbare – Zeit von der – messbaren – Strecke. Das Wuppertaler Tanztheater von Pina Bausch hatte diese Dissoziation in den 80er Jahren zur Vollkommenheit gesteigert. Im gliedernden Erleben überträgt die Rhythmik Zeitlängen und Raumgliederungen.

Der dritte Satz: Der Rhythmus, selbst nun im Raum gestaltet, genüge grundsätzlich der Forderung nach Übertragbarkeit. Neill spricht davon, »Musik am eigenen Körper zu erleben«. Das könnte als Forderung gelesen werden, den Rhythmus über musikalische, plastische, lichträumliche Gestaltungsvorgänge, auf einem »Schauplatz« auszustellen. Seine Formstellung hieße *Gleichzeitigkeit* und *Überschaubarkeit*.

Das, was, da »überschaubar«, als »gleichzeitig« erlebt wird und damit allen epistemischen Komplexionen so etwas wie ästhetische Grenzen zieht, ist »Gliedern«. – »Gliedern« heißt, einen Sachverhalt auf sich selbst beziehen, eine Sache um ihrer selbst willen tun, sie von aller Verweisung auf ein Ich, ein Selbst, eine Subjektivität dezentrieren; heißt, etwas als »gleichzeitig« und »überschaubar« erleben. Am entgegengesetzten Pol, dem des Darstellens, hätte das »Setzen« seinen Ort. »Setzen« heißt, einen Gedanken, eine Bestimmung in Bezug auf einen Sachverhalt setzen, der nicht der Gedanke, der nicht die Bestimmung ist, in Bezug auf ein gegenständliches Korrelat. »Setzen« heißt, eine Sache in Zeitbezüge bringen, sie in einem temporalen Kontext als notwendig konstituieren. »Gliedern« greifen wir in epistemisch motivierte Setzungen ein, unterbrechen ihre Kontinuität und »setzen« sie möglicherweise in paradoxe Beziehungen. »Gliedern« könnte nun im Sinne Hönigswalds als Gleichzeitigkeit des Komplexen definiert werden.

V

GELTEN UND BEDEUTEN

Der Lehrer Neill tritt exakt in dem Moment in unsere Aufmerksamkeit, in dem er sich weigert, weiterhin von den Repräsentanten institutionalisierter Erziehung geleitet und geführt zu werden und sich seinerseits dagegen auflehnt, andere leiten und führen zu sollen. Er ist, in der Wortbedeutung des »Emile«, ein *gouverneur qui refuse d'être gouverné et qui se refuse à gouverner les autres*. Er revoltiert dagegen, »weiter zu machen«. In seiner »insurrection« drückt sich »Kritik als Haltung« aus; denn er wird aus der Einsicht in die Dinge für sich selbst die Konsequenzen ziehen, aus der Wirklichkeit herauszutreten. Neill ist, im Sinne Durkheims, weder ein Lehrer noch ein Erzieher, sondern ein »insurgé«, der sich dadurch als Pädagoge erweist, dass er mit der institutionellen Wirklichkeit bricht. Er bricht mit dem Wirklichen, sehr wohl wissend, dass dieser Bruch nicht die Negation des Wirklichen implizieren kann. Neill macht dem Wirklichen gegenüber etwas geltend, das er später als das ganz Andere, als die radikale Differenz, als ein »Hétéron« erproben sollte. Aus der Wirklichkeit heraus tretend, tritt er in die Aufmerksamkeit der begrifflichen Konstruktion von Pädagogik.

Folgen wir ihm, so zwingt er uns, in gewisser Weise die überlieferten Zusammenhänge von Wirklichem und Möglichem ins Absurde zu verkehren. Nicht mehr »ab esse ad posse valet consequentia« heiße die Regel, sondern »de non esse ad non posse non valet consequentia«. Positiv gewendet: der Schluss vom Unwirklichen auf das Mögliche könnte gelten.

Die Neill'sche »insurrection« geht sanft vonstatten; und wir haben guten Grund zu vermuten, dass er mit Bedacht den Schnittpunkt wählt, an dem sich die Linien des »Wirklichen« und des »Möglichen« gedanklich schneiden. Von dem radikal Anderen, das die Bezeichnung »*Eurhythmie*« trägt, hat der Junglehrer Neill nur schattenhafte Umriss. Entscheidend ist allein der Umstand, dass er seine – vordergründig soziologisch motivierte – »kritische Einstellung« bis zu dem Punkt treibt, an dem die moralische Konsequenz eine Rückkehr zum Status »ante quem« definitiv ausschließt. Gleich denen des Durkheim'schen »*insurg*« berschreiten nun auch die Neill'schen Sätze die Grenzen soziologischer Rationalität. Sätze, die vormals Aussagen, Feststellungen über die Wirklichkeit von Bildungs- und Erziehungssystemen trafen, werden nun in Sätze übergeleitet, in denen Sachverhalte ausgesagt werden, die als pädagogisch »wahr« gelten. Sätze, die nicht mehr im Modus des Wirklichen sagen, was der Fall ist oder was nicht der Fall ist, sondern Sätze, die im Modus des Möglichen Konstruktionen durchführen, aus denen ein theoretischer Begriff der Pädagogik gewonnen werden kann.

Die »Möglichen« (»les possibles«) heben das Wirkliche nicht auf. »Aufhebend« verhält sich dem Wirklichen gegenüber z.B. der transzendente (Sinn-) Zusammenhang, in dem die Wahrnehmungsgebundenheit, die Substratgebundenheit des Wirklichen »eingehe«, so die doxale Rede. Sie bilden auch nicht das Wirkliche als dessen Entwurf auf ein Zukünftiges ab. Das Besondere an der »Nicht-Wirklichkeit« der Pädagogik besteht zunächst und vor allem in der Radikalität des sich an die »attitude critique« anschließenden Überschusses im Experiment. Sie besteht in der Tatsache des »Aufstandes«. Insofern wird der pädagogische Versuch auch kein »Episteme«, keine ideale, z.B. mathematische Konstruktion des Wirklichen erstellen. Er will nichts an der Wirklichkeit erklären oder verändern. Der Pädagoge will aus ihr heraus. Die »Möglichen«, die dank der »*conduite expérimentale*« gezeigt werden, bilden selbst ein Affirmatives – die Niederlegung des sich im *Gliedern* materialisierenden Geltens.

Wie aber ist nun die heterothetische Beziehung zwischen der Wirklichkeit der Erziehungs- und Bildungssysteme und der Nicht-Wirklichkeit der Pädagogik begrifflich zu konstruieren? – Im Gegensatz zur Wirklichkeit von Erziehung und Bildung zeichnet »Pädagogik« keine Seinsbestimmtheit aus. *Pädagogik* besitzt eine Geltungsstruktur. Pädagogik »ist« nicht, sondern »gilt«. *Pädagogik* »gilt« allerdings nicht in der reinen Form geltungsdifferenter Sätze; Pädagogik »gilt« in der unreinen Weise bedeutungsrelationaler, das Gelten berschliessender Sätze. Gelten materialisiert sich in pädagogisch definierbaren Bedeutungsrelationen. Deren Definition, das Gelten zugleich belastend und bereichernd, setzt voraus, die »attitude critique« sei in eine »*conduite expérimentale*« berfhrt worden; der Versuch finde statt. Auf der Stufe der »Revolte«, des »Bruchs«, der »Kritik«, bildet Pädagogik jenen chaotischen Ort des »Asyls«, den Lask im Blick hat, wenn er den Ort, an dem Gelten sich als berschuss des Geltens materialisiert, den »Tummelplatz der Bedeutungen« nennt.

»Bedeut« sei der Überschuss des Geltens, dessen Funktion »Hingelten« ist; Gelten als Beziehung auf Anderes, das, als in der Differenz zum Gelten, gleichwohl nicht die Negation des Geltens ist. Das Andere »bedeutet« korrelativ zur Intentionalität des Geltens. Daher das Lask'sche Theorem: *Alles was ... gilt und doch über das bloße Wert- und Geltungsmoment einen Überschuss darstellt nennen wir »Bedeutung«.*

Nur das, was gilt, bedeutet. Im »Bedeut« tritt das Gelten aus sich heraus, so könnte man metaphorisch sagen. Da nun jeder Satz, der gilt, sobald er niedergelegt wird, bedeutet, gibt es Gelten, das prinzipiell intentionales Gelten, also »Hingelten« (Lask) »ist«, nur als »Draußen des Geltens«, als Differenz, als Andersheit, jedoch immer als Moment des Geltens. Die Tätigkeit, welche das Gelten, definiert als »Hingelten«, in einer Bedeutungsrelation ins *Zeigen* bringt, nenne ich die »Niederlegung« des Geltens. »Niederlegung« sei die Geste, in der Gelten gesagt werden kann. In zwei Grundstellungen wird Gelten niedergelegt, im Gelten als Materialstellung und im Gelten als Formstellung.

Im Begriff der *Materialstellung* kommt zuvorderst das Gelten als Geste zum Ausdruck; die Tatsache, dass sich Gelten, um zu bedeuten, als Zeigen des Geltens materialisiert. Im Begriff der *Formstellung* bestimmt sich Gelten als Intentionalität, als Hingelten, als »Draußen des Geltens«. »Gelten« könne, so Lask, »objektartig und formartig belastet werden«⁶⁰. Seinen Formnuancen nach bedeute »Gelten« Hingelten, »Gelten von« – Gelten als Differenz des Geltens –, seinen Objektnuancen gemäß »Gelten für« – Gelten als Korrelat des Erlebens, der Wahrnehmung, des Verweises auf »Anderes«.

Bringen wir bspw. den Pythagoreischen Lehrsatz über die Größenrelation zwischen den beiden Katheten und der Hypotenuse in einem rechtwinkligen Dreieck an eine Tafel, so schießt diese relativ schlichte Geste über deren algebraische Formel $a^2 + b^2 = c^2$ hinaus. Wir könnten diese Formel die reine Geltungsfunktion des Lehrsatzes nennen, analog zu den Formeln reiner Winkelfunktionen, Sinusfunktionen usw. Die Geste, welche die Funktion ins Zeigen bringt, also über die reine Geltungsfunktion hinausschießt, bereichert und belastet zugleich die reine Geltungsfunktion. Sie *bereichert* das Gelten, indem sie im Gang des Zeigens die verschiedenartigsten Suchverfahren erprobt, dank derer die Geltungsfunktionen in eigens konstruierten Materialstellungen gegliedert werden können. Die Geste *belastet* das Gelten schon allein aufgrund der Tatsache, dass die reinen Geltungsfunktionen auch dann gelten, wenn sie nicht niedergelegt werden; wenn sie nicht in Form- und Objektnuancen materialisiert werden; wenn *Gleichzeitigkeit* und *Überschaubarkeit* des Pythagoreischen Satzes nicht in immer neuen Satzdispositionen (an der Tafel) erprobt werden. Jedes Zeigen der Geltungsfunktionen setzt Gelten als »Draußen des Geltens«, als materielle Geste des Bedeutens. Es bringt Form- und Materialstellungen, Form- und Objektbedeutungen ins Spiel, die das Gelten belasten müssen; Gesten, die es zugleich *bereichern*.

Zuguterletzt: Durkheims Artikel »Pédagogie«⁶¹ lesen: *warum?* – Durkheim spricht als erster davon, dass der Geltungsbereich der »Pädagogik« über das Wirkungsfeld der Bildungs- und Erziehungswirklichkeit »überschießt«. Doch er denkt diesen »Überschuss« als »supplément« des Wirklichen, als eine Art »Zusatz«. Diesen »Zusatz« definiert er wesentlich durch zwei Momente, durch die Kontingenz der

Unstetigkeiten, in denen Pädagogik auf der Bühne der historischen Wirklichkeiten auftritt, und durch die insurrektionelle Moralität des Pädagogen. Das Problem des Überschusses des Geltens als ein Problem belastender und bereichernder Bedeutungsnuancen sieht Durkheim schon deshalb nicht, weil er zwischen der Temporalität der Unstetigkeit (»Intermittenz«) und deren Modalform begrifflich nicht unterscheidet. Begrifflich und vor allem methodologisch operiert Durkheim innerhalb der Grenzen des Nicht-Geltens. Doch aufgrund seiner deutlich formulierten Kritik der soziologischen Rationalität, die an den Grenzen des Nicht-Geltens, im Aufstand, in der Revolte, in der Verweigerung ihre Schranken findet; aufgrund seines Gespürs dafür, dass Pädagogik nicht in der Wirklichkeit, sondern allein im *Gelten* erprobt werden kann, öffnete Durkheim den Weg zur begrifflichen und experimentellen Autonomie der *Pädagogik* einer Erziehungswissenschaft gegenüber, die aus methodologischen Gründen stets an die Bedingtheit soziologischer Gegenständlichkeit gebunden bleibt.

60 Emil Lask, l.c., 120.

61 Emile Durkheim, *Pédagogie*. In: *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Publié sous la direction de F. Buisson, Hachette, Paris 1911, 1538. – Wieder abgedruckt in: Emile Durkheim, *Education et Sociologie*. Félix Alcan, Paris 1922, 74–103.